

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ENTRE A EXPECTATIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO

SUPERVISED INTERNSHIP IN THE CONTEXT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: BETWEEN EXPECTATION AND RESIGNIFICATION

PASANTÍA SUPERVISADA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: ENTRE LA EXPECTATIVA Y LA RESIGNIFICACIÓN

Roselane Duarte Ferraz¹

Lúcia Gracia Ferreira²

Resumo: O artigo traz um estudo de abordagem qualitativa que intenciona analisar os sentidos do estágio supervisionado no ensino remoto, a partir de aspectos formativos-pedagógicos de alunos/as - estagiários/as. Trata-se dos Estágios em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, componentes curriculares obrigatórios do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, ofertados no ano de 2020. Metodologicamente, foram analisados os diários de bordo apresentados como relatório final dos estágios, bem como os dados provenientes dos fóruns de discussão ocorridos no decorrer dos estágios. Utilizamos a técnica da análise de conteúdo, através da análise temática (BARDIN, 2010). Os resultados apontam que as expectativas dos estagiários evidenciaram os aspectos constitutivos do estágio, considerando essa etapa formativa como um campo de construção dos saberes docentes e de ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem. Os sentidos de estágio são tecidos quando os graduandos ao revelarem suas expectativas sobre uma perspectiva de estágio que não se materializou e, quando ressignificam o modo como este aconteceu, colocam em pauta a formação docente no contexto do ensino remoto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Remoto. Pandemia COVID-19. Formação.

Abstract: The article brings the study of qualitative approach in order to analyze the directions of the supervised internship in the remote teaching, from interns' formational and pedagogical aspects. It is a case of Internships in Childhood Education and the early years of Primary School, mandatory curricular components of the Pedagogy course at the State University of Southwest of Bahia, Itapetinga, offered in 2020. Methodologically, the logbooks were analyzed as final internship report and the data from the discussion forums carried out during the internships. We use the technique of content analysis, through thematic analysis (BARDIN, 2010). The results show that the interns'

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Recife (UFPE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB. E-mail: rduarte@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>.

expectations highlighted constitutive aspects of the internship, owing to the fact that formative stage as a field of the construction of teaching knowledge and also for teaching and learning practices. The internship is meaningful when the undergraduate students reveal their expectations about a perspective of internship that has not materialized yet, and hence, they get through the way how it happened. Furthermore, teaching formation is put on the agenda in the context of remote teaching.

Keywords: Supervised Internship; Remote Teaching; COVID-19 Pandemic; Formation.

Resumen: El artículo presenta un estudio con enfoque cualitativo que pretende analizar los sentidos de la pasantía supervisada en la enseñanza remota, a partir de aspectos formativo-pedagógicos de estudiantes-pasantes. Se trata de las Pasantías en Educación Infantil y Primeros Años de Educación Primaria, componentes curriculares obligatorios de la graduación de Pedagogía, en la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía, Itapetinga, ofertados en el año de 2020. Metodológicamente, fueron analizados los diarios de presentados como informe final de las pasantías, así como datos originados de los foros de discusión ocurridos durante las pasantías. Utilizamos la técnica del análisis de contenido, a través del análisis temático (BARDIN, 2010). Los resultados muestran que las expectativas de los pasantes evidenciaron los aspectos constitutivos de la pasantía, considerando esta etapa formativa como un campo de construcción de los saberes docentes y de resignificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los sentidos de pasantía se tejen cuando los estudiantes revelan sus expectativas sobre una perspectiva de pasantía que no se materializó y, cuando resignifican la forma como esta sucedió, ponen en pauta la formación docente en el contexto de la enseñanza remota.

Palabras-clave: Pasantía Supervisada. Enseñanza Remota. Pandemia COVID-19. Formación.

Introdução

O surto infeccioso provocado pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) tem mobilizado mundialmente a comunidade científica para entender as causas e as enfermidades provocadas pelo vírus e, sobretudo, encontrar tratamentos e prevenções para a doença Covid-19. Situação que, após cem anos da crise pandêmica provocada pela gripe espanhola, evidencia as ações básicas de higienização e distanciamento social. Entretanto, estamos em um cenário marcado pela globalização e pela facilidade de circulação de pessoas e mercadorias, contexto que favorece a rápida propagação do vírus por todo o planeta.

Assim, a crescente curva de contaminação em todos os continentes acendeu o alerta das autoridades mundiais, provocando a adoção de medidas para conter a propagação do vírus e, conseqüentemente, evitar um colapso no sistema de saúde, já com expressivas taxas de mortalidade. Fechamento de fronteiras, suspensão das atividades econômicas e sociais e orientação de confinamento de toda a população em sua residência, o declarado *lockdown*, foram as iniciativas mais urgentes assumidas por governantes de diversos países.

É preciso esclarecer que nem todos os governos agiram segundo a mesma perspectiva. Muitos negaram a gravidade do problema, incentivaram a aglomeração, gerando conseqüências desastrosas para a população de seus países. Deparamo-nos com o

agravamento da pobreza, dos índices de desemprego, com o colapso do sistema de saúde pública, aumento do número de óbitos, descontrole da propagação do vírus, resultando na descoberta de variantes mais potentes e, particularmente, em baixas expectativas de superação desse quadro, visto não termos garantia da vacinação de toda a população.

Assim, até que a maioria da população tenha acesso aos imunizantes, é preciso manter e incentivar as práticas de higienização (limpeza das mãos, uso de álcool em gel, máscaras) e, especialmente, distanciamento social, como medidas mais eficazes para a contenção do vírus.

No Brasil, as medidas de distanciamento social foram adotadas pela maioria dos governos estaduais e municipais, diante do posicionamento contrário do governo federal no enfrentamento da maior crise sanitária de todos os tempos. Estados e municípios avançaram ou regrediram em suas medidas, conforme as oscilações das curvas de contaminação, dos índices de internações e de mortalidade. Assim, em maiores ou menores proporções, o setor econômico (indústria, comércio, prestação de serviços) e os serviços sociais foram impactados com essas medidas. Entre esses, destacamos as instituições de ensino, que, após o início do ano letivo, tiveram as aulas presenciais suspensas.

Com o fechamento das escolas em 2020, cerca de 19,5 milhões de alunos (AGÊNCIA SENADO, 2020) tiveram seus direitos educacionais interrompidos. Entre as alternativas encontradas, está a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), autorizado e orientado pelo Ministério da Educação, pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 – alternativa que se iniciou no âmbito da rede particular de ensino, mas ganhou fôlego nas instituições públicas, e uma opção bem preocupante, considerando todas as demandas que uma proposta de ensino remoto requer. Primeiro, o acesso aos dispositivos e uma Internet de qualidade. Esse requisito compromete o processo de ensino-aprendizagem no seio da educação pública, pois, no Brasil, os dados do PNAD Contínua do IBGE (2019) revelam que cerca de 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à Internet. Além disso, nem todas as ferramentas e *softwares* são comuns no universo pedagógico das instituições públicas. Professores e alunos não estão familiarizados com os equipamentos tecnológicos e com as plataformas digitais, que exigem uma preparação mínima para seu domínio básico.

Mesmo diante desses impasses, as instituições de ensino de todos os níveis e modalidades foram se adequando aos moldes do ensino remoto. E, com as instituições superiores de ensino, diante das crises sanitária e orçamentária, a adesão ao ensino remoto se deu de forma significativa.

A adesão, dentro dos seus limites, foi revelando outras dificuldades para promover, em estado emergencial, o ensino remoto. Por exemplo, nem todos os componentes curriculares, por suas peculiaridades, encontram no ensino remoto um alicerce confortável para o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem. É o caso dos componentes com expressiva carga horária prática ou aqueles que demandam desenvolvimentos laboratoriais. Particularmente, no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura, os componentes de estágio supervisionado vivenciam esse dilema.

Resgatamos, neste momento, uma discussão de Souza e Ferreira (2020) sobre a ineficácia em querer transpor o rito do cotidiano escolar, forjado nas complexas interações presenciais, para o contexto remoto. O ensino remoto, necessariamente, exige de todos os segmentos institucionais, assim como dos profissionais, reorganização dos processos de desenvolvimento dos cursos (HODGES, et al., 2020). Cientes dessa exigência e considerando o estágio como um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 09) e observando o caráter emergencial e temporário do ensino remoto, questionamos: diante da adesão ao ensino remoto emergencial, como efetivar o estágio? Observando que as escolas públicas [da Bahia], em sua maioria, no ano de 2020, não estavam realizando nenhuma atividade, nem no ensino remoto, quais configurações deveriam ser adotadas para garantir a realização do estágio supervisionado? Essas novas configurações corresponderiam às expectativas dos alunos da licenciatura?

Dadas essas considerações iniciais e observadas as problematizações apresentadas pelos alunos-estagiários e suas expectativas em relação ao estágio supervisionado, o objetivo deste estudo foi analisar os sentidos do estágio supervisionado no ensino remoto, à luz dos aspectos formativo-pedagógicos dos alunos.

O texto discute o estágio como um campo formativo de produção do conhecimento, materializado nas parcerias institucionais, em função das aprendizagens sobre a docência. Versa sobre os desafios e as implicações em desenvolvê-lo em um contexto singular, caracterizado pela emergencialidade e temporalidade que caracterizam o ensino remoto emergencial. Para tanto, buscamos, na escuta do outro, dimensionar os sentidos atribuídos ao estágio, considerando as ressignificações do desafio de vivenciá-lo no ERE.

O estágio supervisionado na formação docente

O estágio supervisionado constitui um elemento central na formação de professores, dada sua característica de campo de conhecimento materializado na inter-relação entre instituições formadoras e contexto de atuação do futuro profissional da docência (PIMENTA; LIMA, 2006). O estágio “envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

O elemento formativo inerente ao estágio supervisionado o posiciona como eixo fomentador de reflexões e problematizações a respeito das práticas didático-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e das ações individuais e coletivas forjadas no contexto escolar. Isso redimensiona a concepção do estágio como um campo prático de aplicação dos conhecimentos teóricos para uma atividade teórica e prática na formação de professores. Algo que abre outras perspectivas na superação da dicotomia entre essas duas dimensões, permitindo, por exemplo, a possibilidade de articular o estágio com a pesquisa e, nesse campo, não só fomentar a aprendizagem dos estagiários, como, também, viabilizar a “formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Considerando o estágio como um eixo formativo, percebemos a defesa de uma premissa de aprendizagem mútua, colaborativa, envolvendo duas instâncias formativas (universidade e escolas da educação básica). E, nesse aspecto, é preciso ressaltar que o reconhecimento do estágio como uma atividade teórica e prática está intimamente relacionado à organização teórico-pedagógica presente nos projetos dos cursos de formação de professores. Por mais que se espere vivenciar uma concepção diferenciada de estágio, se, na sua estrutura curricular, permanece uma perspectiva burocratizada, uma cisão entre as temáticas priorizadas nos componentes curriculares do curso e a abordagem como um campo prático, além de precárias condições de efetivação, pouco o estágio pode influenciar na formação dos sujeitos (PIMENTA; LIMA, 2011; AROEIRA, 2014).

Outro aspecto inerente ao estágio supervisionado é a mediação entre cursos superiores de formação e escolas da educação básica, proporcionando a aproximação entre essas instâncias, na intencionalidade de compreendê-las. Assim, na realização do estágio, os professores formadores, professores da educação básica e os estagiários “se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os

problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 29).

Ainda no campo da interação, a relação entre estagiário e professor da educação básica proporciona aprendizagens significativas para ambos os sujeitos. Segundo Souza e Ferreira (2020, p. 08), “há tensões que são assumidas pelo estagiário que, no encontro com o professor da educação básica, são transformadas em aprendizagens da docência, daí a necessária presença desse outro sujeito para se refletir e refratar a sua formação [...]”. Assim, quando se intenciona promover o estágio supervisionado, o elemento da interação entre a tríade “professor formador/professor regente/professor em formação inicial (estagiário)” (p. 08) precisa de um olhar atento dos sujeitos envolvidos, especialmente dos professores formadores de estágio, pois nesse processo reside um rico espaço de aprendizagem, reflexões sobre as práticas pedagógicas, retroalimentadas pelos estudos teóricos, que, por sua vez, serão ressignificados pelos alunos.

Considerando esses dois aspectos como elementos inerentes ao estágio, vimo-nos diante de alguns impasses na organização do estágio no ensino remoto, pois necessitávamos promover práticas de estágio em que a interação universidade e escola estivesse comprometida em função da crise sanitária provocada pela pandemia do Covid-19. Essa situação nos levou a discutir e problematizar o ensino remoto e suas implicações para o estágio supervisionado.

O ensino remoto e as implicações para o estágio supervisionado

Com a crise pandêmica e, conseqüentemente, com as medidas de isolamento social, os entes federativos homologaram, ao longo de 2020, decretos e portarias, que, entre outras questões, determinavam a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional. Nesse percurso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343/2020, orientou a substituição de aulas presenciais por aulas remotas, mediadas ou não por ferramentas digitais. Ainda nesse documento, atribuiu-se às instituições de ensino a definição das disciplinas que poderiam ser substituídas e a disponibilização de ferramentas aos alunos para o acompanhamento dos conteúdos (BRASIL, 2020a).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 05/2020, orientou os sistemas de ensino quanto à reorganização das atividades diante da suspensão das

aulas presenciais, apresentando seu entendimento acerca das atividades não presenciais.

Segundo o documento,

por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020b, p. 06).

Tomando por base esse entendimento, o Parecer, ao argumentar a respeito da realização das aulas não presenciais no ensino superior, fundamentou-se na “tradição de utilização de mediação tecnológica” (p.16) e nos dados do censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em que, desde 2018, há um elevado índice de matrículas na educação a distância. Sem considerar todas as implicações do avanço do setor privado nessa modalidade de ensino, o documento avaliou esses dados como facilitadores para o cumprimento das Portarias do MEC nº 343/2020 e 345/2020. Esta última, a partir da primeira, “agrega, à autorização, a substituição para a modalidade a distância das disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso de Medicina” (BRASIL, 2020b, p.17).

Observando essas orientações, o Ensino Remoto Emergencial, como afirmam Saviani e Galvão (2021), se tornou uma alternativa à educação a distância, pela excepcionalidade que o ERE apresenta, adotado em função do caráter emergencial em que nos encontramos. Portanto, esse tipo de ensino visa, apenas, proporcionar, temporariamente, acesso aos conhecimentos e às instruções (HODGES et al., 2020).

Com as normatizações que orientam as atividades escolares não presenciais, as instituições de ensino (escolas e universidades) não tardaram a aderir ao ensino remoto, visando à reorganização do calendário escolar e ao cumprimento da carga horária letiva anual.

Pensando nessa concepção de ensino remoto, consideramos ser necessário questionar se, de fato, nesse processo predomina a inter-relação ensino-aprendizagem. Estamos vivenciando e proporcionando situações de aprendizagem em que as intencionalidades formativas encontram espaço para se materializarem nesse formato?

Essas questões implicam observar alguns aspectos quando se opta pelo ensino remoto emergencial. O primeiro deles está nas reais condições de promoção do ensino e efetivação da aprendizagem. Promover o ensino implica, entre outras questões, a formação de professores para atuar nesse novo formato, pois todos os elementos estruturantes do fazer docente

necessitam de reconfigurações. O planejamento para uma aula presencial não se assemelha ao planejamento para o ensino remoto. Embora exista um arsenal de ferramentas e interfaces digitais, os professores pouco os dominam e sentem dificuldade em utilizá-los nas suas aulas. E, quando fazem uso, nada garante que efetivem condições reais de aprendizagem.

Quanto às atividades, retomamos o Parecer 05/2020, que orienta as instituições e os cursos de formação a promover uma adequação para que os estágios possam ser cumpridos a distância. E, tratando especificamente dos cursos de formação de professores, o documento considera que os “estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.” (BRASIL, 2020b, p. 17). Ainda, cogita a possibilidade de associar as atividades de estágio não presenciais às atividades extensionistas.

O Parecer, em defesa dessas possibilidades, reafirma uma concepção que se aproxima da ideia tecnicista de que o estágio permite “aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2020b, p. 17). Nessa linha argumentativa, revivem-se as complexas questões que envolvem o estágio quanto à relação entre teoria e prática, como se ao estágio coubesse, apenas, a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na formação universitária.

Tomar essa perspectiva como princípio pode fragilizar, especialmente neste contexto adverso, as oportunidades de aprendizagem sobre a profissão docente, por reposicionar o estágio em uma concepção reducionista e burocratizada, tendenciando-o a realizar-se, apenas, como instrumento para cumprir uma carga horária obrigatória, desprovido das possibilidades de fomentar a investigação, a problematização e o diálogo reflexivo com os sujeitos do processo formativo.

O ensino remoto traz também implicações para o estágio quando pensamos nas possibilidades formativas, materializadas pela relação universidade e escola da educação básica. Como discutimos, as interações estabelecidas entre essas duas instâncias formativas trazem aprendizagens significativas para esses sujeitos, implicando em processos reflexivos que ultrapassam a dimensão individual, pois “necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo” (AROEIRA, 2014, p. 127). A impossibilidade de realizar o estágio nas escolas e, conseqüentemente, perder essa interação

entre os sujeitos desse processo poderá comprometer esse movimento formativo, restringindo as possibilidades de ampliar o olhar investigativo sobre a docência.

Por outro lado, é preciso registrar que o ensino remoto fomenta um processo de ressignificação, materializado, em um primeiro momento, pela reconfiguração curricular das proposições dos cursos de licenciatura, para garantir a formação dos alunos da graduação em um contexto emergencial, temporário e adverso. Contribui, também, para potencializar a vivência da etnografia em ambiente virtual. Somado a isso, tivemos que desconstruir a ideia de que bastava realizar uma transposição do ensino presencial para o ensino remoto; ao contrário, exigiu mudanças na forma de mediar o conhecimento e de construí-lo; práticas e metodologias tiveram que ser inovadas para atender o contexto digital. Salientamos que, com tudo isso, o ensino remoto também ressignificou nossas possibilidades de rever a formação, viabilizando trilhar outros caminhos que, ao mesmo tempo, permitiram reconstruir nossos saberes e transmutar aprendizagens. Nesse ínterim, o estágio supervisionado no ensino remoto é um exemplo desse processo de mudança.

Caminho Metodológico

A pesquisa de natureza qualitativa e do tipo exploratória ocorreu no ano de 2020, tendo como base as narrativas de estudantes que cursaram as disciplinas de Estágio I - Educação Infantil, no 6º semestre; e de Estágio II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no 7º semestre, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga-BA. Estas disciplinas, que têm as escolas da educação básica como campo de aprendizagem profissional, se iniciaram no mês de janeiro de 2020 de modo presencial, foram interrompidas em março de 2020, por causa da pandemia do Covid-19, e foram retomadas em outubro de 2020 no ensino remoto. Desse modo, fica claro que são componentes curriculares organizados para seguir o fluxo do ensino presencial, mas foram replanejados para atender o ensino remoto, cuja carga horária restante foi complementada com o estágio com pesquisa.

Os alunos matriculados nas disciplinas de estágio conheceram as professoras no início das atividades, portanto uma relação professoras-alunos já vinha sendo construída. O *corpus* do estudo se constituiu de dados produzidos durante o ERE, como atividades das disciplinas ofertadas com aulas síncronas pelo *Google meet* e organização estrutural e didática para atividades assíncronas pelo *Google classroom*. Nessa plataforma, propusemos atividades escritas depois de fóruns de discussão e resolução de situação-problema, no Estágio I. Os

alunos realizaram mapeamento³ dos textos discutidos presencialmente, observando as experiências vivenciadas por outros estagiários narradas nos textos lidos. Propusemos também que, em dupla, os alunos fizessem um plano de aula [hipotético] para turma de educação infantil que promovesse a confecção de um produto educacional; tanto o plano quanto o produto foram apresentados na aula síncrona. Todas as atividades realizadas foram sistematizadas no caderno de aprendizagens. No Estágio II, foram criadas atividades escritas e orais, com a utilização das interfaces digitais, como fóruns de debate, podcasts e mapas mentais. Ainda nesse estágio, a perspectiva de realizá-lo com pesquisa ocorreu com a análise documental dos relatórios de estágio supervisionado dos alunos egressos do curso de Pedagogia. Posteriormente foram realizadas análises e reconfiguração dos planos de aula, para atender o ensino remoto emergencial, criando simulações de atividades, formatadas em plataformas digitais e impressas e, por fim, escritas reflexivas por meio de diários de aprendizagem. Todo esse processo formativo e a sistematização dos trabalhos constituíram instrumentos de produção dos dados.

Entre os dados produzidos, selecionamos aqueles que se tornaram *corpus* deste estudo e que foram analisados segundo a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2010) em categorias que se deram a *posteriori*: 1) Expectativas sobre o estágio; 2) Ressignificação do estágio. Depois de passarem pela pré-análise, exploração do material, tratamento e inferência, os dados foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico que fundamenta as concepções aqui defendidas e que são a base desta produção.

Reconfigurações do estágio no contexto do ensino remoto na UESB

À luz das concepções apresentadas e com respaldo na legislação vigente, partilhamos da posição de Souza e Ferreira (2020), ao considerarem os espaços escolares como campo de estágio dos professores da educação básica para o exercício da docência. Entretanto, diante das condições impostas pelas medidas de isolamento social, com a suspensão das aulas presenciais, o trabalho proposto para a realização do estágio supervisionado no ensino remoto emergencial, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus Juvino Oliveira, encontrou lastro nas atividades de pesquisa sobre o ensino. Essa proposição é

³ O mapeamento foi chamado de “Cartografias do saber: as experivivências no estágio supervisionado em Educação Infantil”.

uma realidade no âmbito da instituição e tem sua base legal para viabilização na Resolução do Consepe 98/2004, que diz no Art. 2º:

O Estágio Supervisionado Obrigatório é a prática pedagógica desenvolvida obrigatoriamente na modalidade de projeto de ensino e facultativamente nas modalidades de pesquisa e extensão, em instituições de educação básica, preferencialmente públicas, e outros espaços educativos, em conformidade com o projeto pedagógico do curso (UESB, 2004, p. 01).

Assim, considerando essa orientação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), a instituição, representada por comissões, mobilizou-se no intuito de elaborar diretrizes para legitimar práticas de estágio supervisionado no âmbito do ensino remoto emergencial.

Além do elemento legal para efetivação do estágio com pesquisa, a opção por essa modalidade tomou por base outros aspectos. O primeiro encontra-se nas práticas e intencionalidades construídas e experienciadas pelas autoras na realização do estágio com pesquisa. Essa opção fundamenta-se em uma perspectiva teórico-metodológica, respaldada na ideia do professor como intelectual crítico e reflexivo, produtor de conhecimento, em que a prática educativa constitui fonte de pesquisa (CONTRERAS, 2002; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Perspectiva que se contrapõe aos modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica, em que a atuação do professor limita-se à aplicação instrumental de proposições elaboradas por terceiros (DINIZ-PEREIRA, 2002).

O segundo aspecto está diretamente vinculado à suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do estado da Bahia, um dos estados que, no ano de 2020, não promoveram aulas na modalidade remota para as escolas de educação básica. Assim, fomos impossibilitados de estabelecer qualquer interação pedagógica com as instituições escolares a fim de recompor as práticas formativas de estágio para atender essa especificidade. Neste sentido, reiteramos a posição de Souza e Ferreira (2020), ao afirmarem que, como professores formadores que desenvolvem o trabalho por meio do ensino remoto, mesmo considerando todas as adversidades enfrentadas, devemos considerar a possibilidade de adotar essa configuração que se instaurou na formação docente “como instância de produção de conhecimentos sobre a docência, na singularidade do ensino remoto” (p. 12).

Neste mesmo diálogo, Souza e Ferreira (2020) apresentam propostas para a oferta do estágio supervisionado por meio de blocos de atividades, que abdicam desse tempo-espço da aula virtual, abrindo outras possibilidades de realização. Demarcando isso, realizamos os

estágios, como narramos anteriormente, orientados, num primeiro momento, pela pesquisa, mas não deixamos de associar essa linha metodológica de trabalho às propostas que envolviam o Bloco 5, denominado “Bloco de Atividades de Ensino externo ao campo da profissionalização”, compreendendo “Elaboração de planos de aulas, sequências didáticas e projetos de ensino, sob orientação do professor da disciplina; Elaboração de materiais didáticos para uso em contextos de ensino remoto; Produção de lives, webnários e de outros gêneros on-line, enfocando tópicos da disciplina” (p. 13). Além de afirmarem que são proposições, portanto, não estão limitadas a elas [as apresentadas], as autoras asseguram a importância de tomarmos modos outros de realização dos estágios supervisionados, neste cenário pandêmico, como lentes para ampliar outros modos de fazer.

Estágio supervisionado remoto: entre o ideal e o real

Com este estudo, foi possível analisar os aspectos formativo-pedagógicos do estágio supervisionado realizado no Ensino Remoto Emergencial (ERE), observando as narrativas dos graduandos do Estágio em Educação Infantil e do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A estrutura analítica foi configurada em duas categorias: 1) Expectativas sobre o estágio; 2) Resignificação do estágio. Desse modo, utilizamos as siglas EEI para os Estagiários da Educação Infantil e EEF para os Estagiários dos Anos Iniciais, acompanhadas de numerações sucessivas para designá-los. Apresentaremos a seguir as discussões e problematizações em torno dessas categorias.

12

1. Expectativas sobre o estágio

Entendemos que o processo de sistematização e registro integra as atividades inerentes ao estágio. Portanto, as escritas são parte essencial desse componente curricular, compondo a proposta de formação institucional e de autoformação. Nas narrativas, pudemos conhecer as expectativas dos estudantes sobre os estágios. Tratava-se de alunos do 6º semestre, que estavam cursando o primeiro estágio de ensino no formato remoto e alunos do 7º semestre que já haviam cursado o primeiro estágio (presencialmente), mas a experiência do segundo estágio foi no ensino remoto. Portanto, eram narrativas que refletiam a posição em que os estagiários se encontravam no curso, as quais exporemos a seguir:

Acredito que a disciplina em que mais tive desapontamento em cursar no ERE é o estágio. Seria o primeiro contato com a sala de aula, as expectativas foram criadas e agora está sendo tudo tão diferente. Entendo que, diante da situação que nos encontramos, foi uma solução para poder adiantar o curso, visto que estamos atrasados, porém seria a oportunidade de poder vivenciar situações e relatar as minhas experiências. Fora que o ERE trouxe tantas coisas novas, que nos encontramos perdidos diante de várias situações. Fazer a disciplina de estágio de educação infantil era a que eu mais queria, mas não dentro da realidade que nos encontramos (EEI 05).

Passamos os semestres que antecedem o sexto semestre do primeiro estágio ouvindo experiências e relatos, e isso acabou criando uma expectativa em torno do estágio. Estar vivenciando esse ensino remoto emergencial, justamente nesse período em que deveríamos estar no chão na escola, está sendo frustrante e desafiador. Me pego sempre pensando em qual será o produto final dessa formação no ERE. O estágio é o momento importante e, muitas das vezes, decisivo no seguimento da carreira docente. Apesar de ter a sensação de estar em déficit com relação à formação, tento pensar nas coisas boas que podem ser tiradas do ERE, como, por exemplo, a consciência de que tudo pode mudar de maneira drástica e rápida e, independente da situação, nós professores devemos estar abertos a novas possibilidades (EEI 06).

Muito se pode dizer sobre expectativas frustradas para o ano de 2020. Por certo muitos de nós fantasiávamos com o dia em que receberíamos o sorriso e os abraços das crianças em seu dia como estagiárias. No entanto, não temos a dádiva do controle do universo e devemos nos render aos seus caprichos e decidir qual aprendizagem vamos tirar das sanções da vida (EEI 08).

As falas dos estagiários, constituídas de expectativas sobre o estágio supervisionado desenvolvido de forma presencial, fazem referências à necessidade do contato direto com os sujeitos do cotidiano escolar. Nelas encontramos uma mescla de euforia e desencanto ao tomarem os relatos vividos por outros alunos nas práticas de estágio como perspectivas que influenciaram suas concepções sobre como deveria acontecer o estágio e como o ensino remoto comprometeu esse processo.

As narrativas vão entrelaçando as concepções e os sentidos atribuídos pelos graduandos ao estágio supervisionado. A perspectiva de vivenciar o “chão da escola”, como a maioria tem afirmado, mesclada com a sensação de desapontamento, dialoga com os argumentos expostos por Lima (2019, p.13) ao considerar que o “estágio é o lugar, por excelência, em que o aluno do curso de licenciatura passa a compreender os processos de ensinar e aprender, na direção da sua atuação em sala de aula e no magistério como profissão”. As falas dos estagiários posicionam o estágio nesse lugar de construção e ressignificação dos saberes, por meio de análises e compreensões acerca do processo de ensino e aprendizagem, vivenciado no contexto escolar. Nesse contexto, o ERE torna-se frustrante para o aluno por restringir o potencial formativo que a experiência do estágio realizado de forma presencial poderia proporcionar.

Assim, considerando que o percurso formativo na docência demanda, entre outras questões, um diálogo reflexivo sobre a práxis pedagógica, o embasamento nos fundamentos teóricos sobre o ensino, a aprendizagem e os elementos que estruturam essas dimensões, é fundamental observar que o estágio para os alunos de licenciatura “torna-se a possibilidade de ressignificação da prática educativa, por meio da análise crítica da docência como profissão” (LIMA, 2019, p. 136).

Essas concepções, constituídas ao longo do processo de formação inicial dos licenciados, colocam em evidência a necessidade de realização do estágio supervisionado de forma presencial. Por todas as características que o universo das práticas de ensino e aprendizagem pode proporcionar e por todas as possibilidades de vivenciar essa realidade, as narrativas dos alunos comungam com a posição de Saviani e Galvão (2021, p. 41) ao considerarem que as diferentes formas de ensinar e aprender sofrem restrição quando se está “diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desloca em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”.

Quando há narrativas que consideram o estágio como processo formativo e decisivo para a continuidade da carreira docente, é importante compreender que, para o estagiário, experienciar o cotidiano escolar, observando os conflitos entre professores e alunos, problematizando e refletindo sobre as práticas pedagógicas, teorizando as concepções sobre ensino-aprendizagem, imprime nesses sujeitos novos sentidos sobre a docência, movimento que contribuirá na sua construção identitária. Sarmiento, Rocha e Paniago (2018, p. 153) corroboram nossas constatações ao argumentarem que “é no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente [...]”.

Referente à construção identitária, que se dá no processo social e relacional em que o outro faz parte, pois está imbricado com o eu, percebemos, também, marcas de um processo formativo que inclui a relação formação-estagiário-contexto de atuação profissional. Isto é ratificado por Souza e Ferreira (2020, p. 08), ao afirmarem que “o estudante em formação inicial para a docência, ao se reconhecer como sujeito professor na escola, compõe pertencimentos a esse grupo social e (re)compõe seu percurso formativo e autoformativo”.

Portanto, nas falas que se seguem é plausível entender a resistência em relação às experiências de estágio no ensino remoto, ratificada nas expectativas demonstradas, quando os estagiários cogitaram trancar a matrícula nas disciplinas de estágio. O trancamento

significaria esperança – de esperar, espera, de vale a pena esperar – significaria controle. Portanto, o ERE foi questionado pelos alunos quanto à real possibilidade formativa que se materializaria com esse formato. Diante das frustrações, havia algo instalado na sociedade, um sentimento de incertezas, instabilidade e insegurança, que “nos tira o controle”, mas faz com que esses estudantes permaneçam matriculados nos componentes de estágio.

As incertezas não nos permitem atribuir probabilidades sobre os resultados, no caso aqui, sobre a pandemia e suas consequências. Por isso, trancar a matrícula pode significar “dar um tiro no escuro”, pois, conforme Bauman (2007), a insegurança e as incertezas em tempos líquidos trazem “à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente” (p. 13). As mudanças são certas, principalmente nesses tempos de revolução tecnológica, que reconfigura valores, princípios, perspectivas e nos deixa cada vez mais vulneráveis e “ultrapassados”. Esse momento de incertezas frustra nossas expectativas, aspecto afirmado por outros estagiários:

Minhas expectativas estavam fincadas na realização do estágio na educação infantil de forma presencial, e essa disciplina de forma remota foi uma grande surpresa, me deixando um pouco frustrada. Mas como nem tudo acaba sendo como gostaríamos que fosse, me dispus a encarar essa novidade de estágio no ERE. Não vou negar que essa foi a única disciplina que pensei em trancar, justamente para tentar fazê-la de forma presencial no próximo semestre, mas, como as coisas ainda estão muito incertas, fui incentivada a fazer essa disciplina. O ERE, em si, não tem sido nada fácil; estudar em casa em tempo integral não é fácil, porém, apesar de todos os pesares, tem sido bom cursar essa disciplina, pois temos aprendido várias coisas interessantes sobre o estágio, através de relatos de experiências e textos que tratam sobre o estágio, além de ter aprendido a utilizar várias ferramentas interessantes para estudos e interação nas aulas, que antes eram desconhecidas. Sem dúvidas uma das melhores coisas desse estágio no ERE é o diálogo que estamos conseguindo ter com a nossa docente, e a compreensão dela, pois tenho visto muitos alunos sofrendo nesse ERE, justamente por não conseguir ter um bom diálogo com o professor, e isso faz toda diferença. [...] O meu ideal de estágio era ter feito ele presencialmente, gostaria de ter as sessões, aprendizados e experiências que só estando no chão da escola para vivenciar. Estar à frente de uma turma de educação infantil, nem que seja por alguns dias, era um dos meus desejos. Aprender com as crianças e proporcionar novas aprendizagens para elas, ter esse contato, essa relação de troca regada por muita afetividade... Aprender na prática a lidar com as diversas situações que poderiam acontecer, aprender, fazer e construir novos conhecimentos, ter esse exercício presencial era o que eu gostaria! (EEI 07).

Apesar do desapontamento dos estudantes dos dois estágios, é perceptível uma expectativa mais eufórica dos alunos da Educação Infantil. Os alunos do Ensino Fundamental já haviam cursado um estágio (o primeiro, o de Educação Infantil) com regência presencial, e aquele, a que as narrativas se referem, é o segundo. Mesmo assim, o descontentamento com o

ERE foi unânime não só porque provocou frustrações, principalmente em relação ao estágio, mas, também, por tudo aquilo de que eles foram privados.

A espera do primeiro contato com a escola foi sentida com frustração pelos EEI. As narrativas são emotivas e nos convidam a entender expectativas que têm relação com a vida, a busca da profissão, a profissionalização e a formação. São esperanças alimentadas desde o início do curso de Pedagogia, pois as histórias sobre o primeiro estágio foram ouvidas e saboreadas na certeza de, também, vivenciarem essa experiência. De fato aconteceu, não da maneira que almejavam. Trata-se de um estágio que atende o perfil profissional de muitos desses EEI, que querem atuar profissionalmente na Educação Infantil. Assim, para os EEF também houve expectativas e frustrações, conforme estes excertos:

Diante do cenário em que estamos vivenciando, o começo das aulas remotas me causou um turbilhão de incertezas, pensei várias vezes se deveria continuar o semestre ou esperar um possível retorno presencial. Entretanto, movida pela curiosidade de como este ensino iria acontecer, comecei a assistir às aulas, bastante receosa. Eu tinha bastante expectativas pelo estágio presencial, pois esperava que, a partir dele, eu pudesse ter outra visão da regência no ensino fundamental, visto que já tive algumas experiências frustrantes do passado, mas como obtive êxito no primeiro estágio, eu esperava ansiosamente para descobrir se este seria diferente e me ajudaria a esquecer os traumas das vivências anteriores. [...] (EEF 01).

Inicialmente quando eu pensava no estágio fora do contexto escolar, se configurava como algo irrealizável e, quando a disciplina iniciou, cheguei a pensar em trancá-la, justamente por essa impossibilidade de realização no contexto escolar. Só a partir dos textos disponibilizados pela disciplina que comecei a enxergar como possível a realização dele. Essas leituras apontavam para a possibilidade de redimensionar o enfoque do estágio do ensino para a pesquisa, claro que diante da atual conjuntura, pois, em cenários habituais, o ideal é que haja essa riquíssima interação entre o estagiário e o ambiente escolar usual (EEF 02).

[...] para mim, não haveria a mínima possibilidade de retornar às aulas na condição proposta pela Academia, tendo em vista que, por exemplo, a disciplina de Estágio já estaria comprometida, pois o desejo de todo discente é estagiar tendo como uma de suas expectativas o chão da escola e que, infelizmente, por conta da pandemia, não poderemos vivenciar e experienciar o estágio em ensino, importante etapa formativa, no seu *locus* de ação, a escola e, particularmente, a sala de aula (EEF 08).

Para os EEI, o primeiro estágio representava o estágio que eles mais queriam (sonhavam); para os EEF, o primeiro estágio foi recordado como consolo, como sendo aquele que, ao menos, foi presencial e, portanto, não sairiam da graduação sem vivenciar esse “chão da escola” como referenciam. Contudo, eles queriam outra chance para aprender, experienciar o diferente, melhorar práticas, inovar metodologias, algo que, também, se deu de modo diferente, não como esperado.

São os estágios que marcam a possibilidade de “garantir experiências e proporcionar aprendizagens específicas, ligadas à profissão e ao seu próprio campo” (OSTETTO; MAIA, 2019, p. 2). Mas, é preciso ajudar os alunos que estão em formação a olharem para os estágios com uma perspectiva formativa; é preciso provocar; é preciso exigir; com isso, os alunos podem e tendem a sair da “inércia” e atribuir sentidos a este espaço tão peculiar dos cursos de formação – os estágios supervisionados.

Desse modo, o “chão da escola” referenciado pelos alunos foi tomado como uma oportunidade perdida, uma vez que estágios dessa natureza (Educação Infantil e Ensino Fundamental) fora do contexto escolar seriam “irrealizáveis”. A situação de crise pandêmica e suas nuances estimularam dizeres, por parte desses estagiários, que demarcam o lugar da docência nos estágios, pois “o estágio é uma das realizações da docência”, como afirmam Souza e Ferreira (2020, p. 10).

O “chão da escola” nessas narrativas carrega também o sentido do estágio como eixo de interação escola e instituição formativa. Estar no chão da escola significa trocas, aprendizagens recíprocas entre estagiários e alunos da educação básica, problematizações e reflexões experienciadas entre professor formador, estagiários e professores regentes. Assim, “se concebermos o estágio como oportunidade para a reflexão da prática docente, é possível que não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores da escola encontrem oportunidade para ressignificar suas identidades profissionais [...]” (AROEIRA, 2014, p. 136).

A necessidade de vivenciar o chão da escola durante o estágio refuta a ideia de conceber a prática docente como expressão imitativa de modelos pedagógicos. O que defendem nessas narrativas é o sentido formativo atribuído ao estágio, em que a intencionalidade de promover uma aproximação com a realidade fomenta práticas colaborativas em torno da problematização e reflexão crítica sobre a complexa realidade do cotidiano escolar, promove ações transformadoras sobre essa realidade e possibilita a construção e ressignificação de saberes da docência.

Com um começo receoso, movidos pela curiosidade por estarem abertos a novas aprendizagens ou porque não tinham outra saída, esses alunos, com expectativas frustradas, passaram a vivenciar estágios com pesquisa sem a famosa [e esperada] integração observação-coparticipação-regência. No processo de formação, há uma expectativa para se chegar aos semestres que ofertam as disciplinas que atendem a área profissional em que querem atuar ou que têm curiosidade de conhecer. O ERE é motivo da frustração e

descontentamento, mesmo sendo, conforme analisado por alguns autores⁴, a alternativa viável para esta situação de insegurança, desconfiança e indeterminação.

Mas isso não impediu que EEI 06 questionasse: “qual será o produto final dessa formação no ERE?” Essa pergunta nos convida a refletir sobre as possibilidades e as limitações, que têm a capacidade, inclusive, de provocar “a sensação de estar em déficit com relação à formação”, como analisado por EEI 06, ou a certeza de que, no formato ERE, “a disciplina de estágio já estaria comprometida”, conforme EEF 08.

É tudo muito novo. Não fomos preparados para isso, mas, também, reconhecemos que não podemos fazer apostas ou dar garantias sobre a formação no ERE, pois muitas possibilidades que tínhamos no presencial foram constituídas com limitações no ERE, fomos “forçados” a reaprender, a reinventar. Desse modo, a pergunta nos acompanhará – há condições de formar com o ERE? –, e, como tudo que é novo leva tempo para responder às expectativas sobre ele, com a formação pelo ERE não será diferente. Concordamos com Nóvoa (2020), ao analisar o ensino remoto como um arranjo frágil e que seria trágico “se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma qualquer nova normalidade educativa” (p. 10). Ainda, ao se referir aos arranjos domésticos e às preferências de algumas famílias pelos estudos dos filhos em casa, afirma que “seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de ‘distanciamento social’” (p. 11). Nessa perspectiva, essa nova arquitetura formativa necessária no ERE revela que o produto desse contexto também é fruto desse “emergencial”, o que não invalida a formação ou a faz ter mais lacunas, posto que as lacunas já existiam e a formação continua legitimada institucionalmente. Portanto, consideramos que é difícil responder à pergunta, pois a resposta demanda tempo e uma avaliação pós-pandemia.

Hoje podemos inferir a necessidade de saberes (FERRAZ et al., 2017; SILVA, 2021), por exemplo, para nos sustentarmos na sociedade do conhecimento e produzir ainda mais conhecimentos, para entender a provisoriedade, que se torna cada vez mais evidente pela velocidade com que as coisas mudam. Nesse cenário, a formação profissional, como uma das fontes de construção e mobilização de saberes, não pode [e não deve] atender a lógicas de mercado, pois, como analisa Nóvoa (2017), a essencialidade das instituições formadoras confirma sua insubstituição. Portanto, mesmo em tempos de crise, é preciso romper com a

⁴ Alves (2020); Ferreira, Ferreira e Zen (2020); Cruz, Coelho e Ferreira (2021); Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021); Hortência, Santos e Manenti (2020); Oliveira, Santos (2020).

fragilidade pedagógica a que a formação vem sendo subjugada, de acordo com modelos técnicos, e avançar para uma formação reflexiva e crítica.

2) Resignificação do estágio

Sabemos que, apesar dos desafios impostos pela pandemia, que nos obrigou a implantar mudanças drásticas nos mais diversos âmbitos, inclusive o educacional, com a instalação do ERE, este, alternativa viável, a partir do que foi possível realizar nos estágios supervisionados, também promoveu reflexões, novas construções e ressignificações. As narrativas a seguir demarcam outro posicionamento diante do que foi realizado no estágio remoto.

Concluo a disciplina com o sentimento de gratidão por todos os conhecimentos que me foram transmitidos. Apesar de termos ficado desesperados com o novo modo de aprendizagem, ao trilhar a jornada, aos poucos fomos nos familiarizando com as novas informações, com os aplicativos de ensino e, assim, aqui chegamos. O sentimento é de dever cumprido, ainda que não da maneira que esperávamos totalmente, mas, ainda assim, os textos trabalhados conseguiram atingir o objetivo de nos transmitir grandes conhecimentos (EEI 02).

[...] somos importantes na vida dos alunos da educação infantil e o quanto eles são importantes em nossas vidas, na vida dos estagiários, professores. Fica uma reflexão o quanto, nesse processo de ensinar e aprender, a interação e a socialização fazem falta (EEI 09).

As narrativas mostram o amadurecimento formativo dos estagiários, que visibiliza ascensão no processo de formação, construção de saberes e reflexões sobre o estágio como espaço de referência para aprendizagens plurais. De fato, o estágio se constitui esse lugar de aprendizagens e construções diversas e de ressignificação (FERREIRA; FERRAZ, 2021; FERRAZ, 2020; RIBEIRO; ARAÚJO, 2017). Desse modo, as situações de aprendizagens são reverberadas.

Há menção à construção de conhecimentos, mas, também, ao medo do novo e resistência a ele, e ao reconhecimento que o novo assusta, mas também ensina. À medida que EEI 02 foi se abrindo para recepcionar esse novo modo de construir saberes e mobilizá-los, vivenciou a perspectiva formativa presente no estágio com pesquisa, permitindo que, mesmo com o ERE, a possibilidade de aprender [e formar-se] não fosse minimizada. Aflora então o sentimento de gratidão e dever cumprido por algo que foi possível a partir dos movimentos

presentes (relação professor-aluno, envolvimento com as discussões...), porque o “estágio é, assim, um espaço de aprendizado crítico-reflexivo da profissão” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 195), portanto, é promotor de mudança.

Diante de um processo institucional permeado por questões de ordem social, mesmo com as ausências (do chão da escola) sentidas e constantemente mencionadas pelos alunos, houve ressignificação do processo de ensinar-aprender. Assim, os sentidos atribuídos ao estágio têm relação com o momento vivenciado, este de pandemia, com a situação em análise e revelam que, na docência, é possível superar limitações e aprender. Silvestre (2011), em pesquisa sobre os sentidos e significados atribuídos aos estágios curriculares e à prática docente, ao aludir à aluna colaboradora, traz vozes desse sujeito que qualifica descobertas importantes, como o tipo de professora que gostaria de ser, como aquela que questiona, reflete e forma-se constantemente. Nessa perspectiva, EEI 08 considera suas expressões humanas cognitivas e afetivas, conforme esta fala:

Falar em emoções e sentimentos nesse momento talvez seja algo delicado. Essa pandemia nos transformou em montanhas russas em série, mas eu tentarei explicar da melhor forma possível. Talvez a frustração de não se ter o estágio como esperado tenha sido transferido pela satisfação de trabalho concluído e gratidão pelas aprendizagens nessa nova aprendizagem. Durante todo esse momento de isolamento, voltei a recorrer à ioga e à meditação e, com isso, me tornei mais resiliente e mais grata ao que me foi dado. Então esse semestre, além do conhecimento acadêmico, que, por si só, foi muito rico, também tive uma evolução pessoal e, talvez, espiritual. Embora isso possa parecer pouco ou pouco ortodoxo, pessoalmente foi um ano de muita evolução e muito crescimento como ser humano, e eu encaro isso parte da minha formação como pedagoga (EEI 08).

20

Com a pandemia, ninguém teve privilégios; o vírus não escolhe a quem afetar, afetou a todos, por isso é compreensível a descrição da estagiária como um momento difícil. As dificuldades foram consideradas muito na perspectiva emocional, aspecto explorado na narrativa, que visibiliza os sentidos atribuídos ao estágio, como formativo, pois “a leitura de mundo do sujeito e a compreensão que tem dos fatos com os quais se depara são filtradas pelos sentidos subjetivos” (BENACHIO, 2011, p. 25). Logo, a situação vivenciada no estágio, anteriormente tomada como frustrante, é agora ressignificada e ampliada para além do aspecto cognitivo.

A expressão “nos transformou em montanhas russas em série” retoma a abrangência das questões sociais e das ações que nos fazem pensar, refletir e ressignificar aspectos da vida que, outrora, poderiam não ter tamanha atenção. Também traduz bem o estado emocional

desencadeado em muitas pessoas pela própria situação de perdas, medos e o contexto de conflitos. Conforme Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021, p. 6),

Relativo a essa demanda de ensino, soma-se ainda o medo de sermos infectados e suas possíveis consequências; a dificuldade para concentração e produção intelectual; o fato de não apresentarmos uma competência e inteligência emocional, para essa condição, pois não fomos ensinados a construir e, além do mais, não realizamos, muitas vezes, um investimento para tal. Dessa forma, a autorregulação emocional passa a ser outra exigência, quase que obrigatória que precisamos fazer uso nesse contexto. Assim, o gerenciamento das emoções torna-se necessário para que haja enfrentamento dessa situação causada pela COVID-19 e para o desenvolvimento da aprendizagem.

As autoras analisam um aspecto muito importante nesse processo de ensinar-aprender: o gerenciamento das emoções e o que fazemos delas. Todos nós fomos, de alguma forma, impactados pela pandemia, mas, também, de alguma forma, estamos, ainda, tentando vencer os desafios que nos foram impostos por ela, em que o ensino remoto é um deles. EEI 08 demonstra isso a partir da transposição e da mudança (expectativa e ressignificação): primeiro, porque ela transcende, para o campo formativo-profissional, aprendizagens da e para a vida; segundo, porque estas aprendizagens promovem amadurecimento ou crescimento, que colabora com sua formação em Pedagogia. Além de outros, estes foram os sentidos atribuídos pela aluna ao estágio.

Outros sentidos também foram construídos e se revelaram nas vivências “virtuais” que trazem à tona as contribuições dos estágios, como: componente curricular; campo de construção de conhecimento; lugar de aprendizagens; territórios de formação; espaço de reconhecimento, de referência, de pertencimento e construção/fortalecimento identitário. Ratificam estas afirmações os relatos a seguir:

Tudo que foi aprendido e todas as discussões em grupo foram importantes para a minha formação e minha futura atuação como docente. Apesar do momento difícil e de todos os desafios enfrentados durante a disciplina, pudemos aprender a olhar a docência com outros olhos e de outra forma, e, mesmo com recursos limitados, é possível levar novidades aos alunos e não deixar que a educação simplesmente pare (EEF 02).

Aprendemos com a pandemia a ressignificar... Ressignificar as aulas, as práticas, a formação, o fazer e o saber docente e tudo aquilo que nos forja enquanto sujeitos [...] O que levo para a minha formação são aprendizados diante desse momento, sobre inovar de forma remota, criar diversas possibilidades e instrumentos para a aula, adaptando velhas metodologias a novas ferramentas, a ressignificar as aulas e as práticas, a reaproveitar todo o conhecimento utilizado aqui futuramente em contato em sala de aula (EEF 07).

Assim, as disciplinas de estágio foram replanejadas para atender o contexto do ERE, isto é, os textos, as atividades, a mediação didática e os recursos buscaram contribuir para a

formação, dimensão inerente ao estágio, e fomentar a construção de conhecimentos. Muitas das narrativas expostas e discutidas coadunam com as de EEF 02 e EEF 07, sobre o desenho didático das disciplinas e a configuração virtualizada que elas tomaram. Estas, que possibilitaram novos “arranjos”, como os que foram contextualizados por Ferreira, Clark e Ribeiro (2020) e Ferreira e Clark (2021), que recorreram aos estágios na modalidade de extensão (com pesquisa), e colaboraram para construção de aprendizagens sobre os campos de atuação profissional do pedagogo e aprendizagens para a atuação profissional do pedagogo. Assim também aconteceu com os Estágios I e II do curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga.

A importância das atividades da disciplina para a formação e atuação profissional é relatada como um dos reconhecimentos que precisamos estar sempre disponíveis para aprender que “é uma perspectiva da dimensão humana, que nos possibilita trilhar caminhos cada vez mais complexos” (FERREIRA; CLARK; RIBEIRO, 2020, p. 15). Somado a isso, temos a reconstrução de outro olhar sobre a docência, como consequência da forma como a disciplina foi organizada, pois os estagiários consideraram que, mesmo com limitações, é possível ressignificar o processo de ensinar e aprender. Resignificar é tomado como uma aprendizagem da pandemia, assim como melhorar práticas e inovar metodologias. Concebemos estes também como sentidos construídos pelos alunos.

São tantas as contribuições que não será possível expô-las (todas) aqui, mas elas nos propiciaram entender essa formação em tempos de crise que emerge, a partir de então, como tema de atenção para pensarmos a formação de professores. Ferreira (2020, p. 416) afirma que “novos cenários exigem novas reinvenções. Na pandemia, estamos reinventando a nossa docência e a formação de professores também precisou ser reinventada, pois é outro cenário (social, educacional, etc.)”. Este é um desses tempos.

Assim, na formação inicial em Pedagogia, os estagiários assumiram a dimensão profissional da atividade docente para aprender que o fazer docente é permeado de incertezas, necessidades e possibilidades e que, a qualquer momento da formação ou da atuação, estas serão clamadas. Percebemos que, nesses estágios do ERE, todas elas foram.

O fato de a arena escolar não ter sido vivenciada, esse chão da escola, não minimiza o estágio ou o relega a um lugar de inferioridade; pelo contrário, no estágio a capacidade de formar se amplia, porque faz-se o que é possível fazer para alcançar o objetivo de formar. Exige uma nova arquitetura (SOUZA; FERREIRA, 2020), que potencializa nossa capacidade

de reinventar e ressignificar o processo de formação. Neste âmbito, as dimensões sociais e políticas, que são inerentes ao estágio, se tornam essenciais.

Considerações Finais

Propor o desenvolvimento do estágio supervisionado no ensino remoto emergencial tem se tornado um campo bastante desafiador para nós, professores formadores, e para os nossos estagiários, sobretudo quando se perspectiva um percurso formativo crítico, reflexivo e transformador.

O poder formativo do estágio nos cursos de licenciatura nos ensina a reconhecer as articulações entre as instituições superiores de ensino e as escolas da educação básica, materializadas no chamado “chão da escola”, expressão tão citada pelos nossos alunos, como modos de aprender a ser professor e construir uma identidade docente.

Com este estudo, buscamos contribuir para a construção de conhecimentos sobre o estágio supervisionado no ERE, à luz dos sentidos dos estagiários que estavam vivenciando remotamente o primeiro e o segundo estágios, portanto foram “privados do “chão da escola” da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conhecer os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado segundo as expectativas dos alunos evidencia os aspectos constitutivos do estágio – campo de construção dos saberes docentes, de ressignificação das práticas de ensino e de aprendizagem. Posicionamentos que confirmaram a necessidade de realização do estágio de forma remota.

As narrativas também nos ajudaram a compreender as expectativas desses sujeitos em relação aos percursos de formação e de constituição profissional e identitária. Percebemos a carga emotiva transcrita nas falas e o quanto as relações interpessoais, elemento que fundamenta o sentido de estágio como eixo integrador entre escola básica e instituição superior de ensino, ressignificariam seus conhecimentos sobre a docência.

Vale salientar que as narrativas expõem expectativas, frustrações, escolhas, desafios, esperança e ressignificações. Então, retomamos a pergunta – há condições de formar com o ERE? E ousamos, mesmo sabendo que a resposta depende de outros aspectos, inferir que é possível encontrar pistas nas narrativas apresentadas que revelam o crescimento profissional dos estagiários e a construção de aspectos da profissionalidade docente.

Os sentidos dos estágios supervisionados são colocados em evidência quando os alunos revelam suas expectativas [presente] sobre algo que não poderia acontecer do modo

como esperado, e ressignificam [futuro], do modo como aconteceu, aquilo que não poderia acontecer. Portanto, a formação docente foi colocada em pauta neste contexto de ensino remoto, e as instituições formadoras responderam dentro das possibilidades ao alcance, principalmente, no que concerne ao estágio supervisionado.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágio supervisionado na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durantepandemia>. Acesso em: 11 jun. 2021.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020004, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8962>. Acesso em: 14 jun. 2021.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidade para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágio supervisionado na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DF, 2020a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 31 de maio de 2020. 2020b.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia. Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. 2021. p. 992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 11-42. 2002.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8691>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia; ALMEIDA, Manuela Trindade de. Saberes e experiência: formação de professores da rede pública em atividades extensionistas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez., 2017. p. 390-401. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9879>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único. p. 301-320. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sKomRrXn2RJaSe4WRvANcNfRgF6rRC9g/view>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia.; CLARK, Georgia Nellie. Estágio supervisionado em gestão escolar e possibilidades formativas. In: MEIRELES, Mariana Martins de; SILVA, Erica Bastos da; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Pedagogias no plural: Inflexões na formação de Professores**. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia.; CLARK, Georgia Nellie; RIBEIRO, Djeissom Silva. Formação do Pedagogo para Gestão Escolar: experiência curricular em interface com extensão. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 7, ahead of print, 2020. p. 1-19.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista De Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, 410-431. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. 2020. P. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo, Cortez, 2015.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 12 março de 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) Contínua**. Agência IBGE Notícias. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 12 março de 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 133-145.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com (o) pesquisa? In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 103-128.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 7, n. 3, ago., 2020, p. 8-12. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Tiago Melo de; SANTOS, Fábio Viana. “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”: educação básica em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99–106, 2020. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de professor**. v. 22, p. 1-14, 13 dez. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência: Convergências, tensões e contributos. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 33–58, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10228>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 76-103, 15 dez. 2015.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 20 mar. 2021. doi:<https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 05 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1721–1735, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO Rosenilde Nogueira. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade (BRASÍLIA)**, v. 67, p. 36-49. 2021.

SILVA, Mara Aparecida Alves da. **Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica.** 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador-BA, 2021.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e Significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.p. 165-185.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE N° 98/2004.** Regulamentação do Estágio Obrigatório Específico dos Cursos de Licenciatura na UESB. Vitória da Conquista: UESB, 2004.

Recebido em: 23 de abril de 2021.

Aprovado em: 09 de junho de 2021.